

**“FORMAR-SE” PEDAGOGO(A):
UMA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NÃO FORMAL**

MARLENE DAROZ

Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil
daroymarlene@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-8017-5681>

ADOLFO A. HICKMANN

Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil
hickmannadolfo@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-4179-6212>

RESUMO

Formar-se é um caminho com várias etapas, num exercício permanente. O presente estudo foca-se na formação do pedagogo dentro da profissão, em contexto não formal. O objetivo é apresentar reflexões a partir de experiências da profissão em uma Organização da Sociedade Civil que atende crianças e adolescentes socialmente vulneráveis, em Curitiba, Brasil. Um dos autores é a interlocutora das reflexões que foram fundamentadas nas produções de António Nóvoa (2006, 2009, 2017). A análise teve como base registros de um diário de trabalho. Os resultados indicam a necessidade de formação diferenciada do pedagogo para atuar em espaços não formais. A universidade precisa olhar para além dos seus muros e compreender o seu verdadeiro papel social. Com a experiência não formal, confirma-se que a verdadeira formação se aprende dentro da profissão, na interação com os sujeitos aprendentes.

PALAVRAS-CHAVE

pedagogo; profissão; não formal; experiência profissional.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 9, ISSUE 02,

2021, PP. 228-247

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.21918>

CC BY-NC 4.0

**“BECOMING” A PEDAGOGUE:
A NON-FORMAL PROFESSIONAL EXPERIENCE**

MARLENE DAROZ

Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brazil
daroymarlene@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-8017-5681>

ADOLFO A. HICKMANN

Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brazil
hickmannadolfo@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-4179-6212>

ABSTRACT

Graduating is a path that entails several stages, in a permanent exercise. For the present study, it focused on the formation of the Pedagogue within the profession, in a non-formal context. The objective is to present reflections based on the profession's experiences, in a Civil Society Organization that serves socially vulnerable children and adolescents, in Curitiba, Brazil. One of the authors is the interlocutor of the reflections, which were based on the productions of António Nóvoa (2006, 2009, 2017). The analysis was based on records from a work diary. The results indicate the need for a differentiated formation of the Pedagogue to work in non-formal spaces. The University needs to look beyond its walls and understand its true social role. With non-formal experience, it is confirmed that true training is learned within the profession, in interaction with learning subjects.

KEY WORDS

pedagogue; profession; non-formal; professional experience.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 9, ISSUE 02,

2021, PP. 228-247

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.21918>

CC BY-NC 4.0

**“CONVERTIRSE” EN PEDAGOGO(A):
UNA EXPERIENCIA PROFESIONAL NO FORMAL**

MARLENE DAROZ

Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil
daroymarlene@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-8017-5681>

ADOLFO A. HICKMANN

Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil
hickmannadolfo@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-4179-6212>

RESUMEN

La formación es un camino con varias etapas, en un ejercicio permanente. Para el presente estudio, se centró en la formación del pedagogo dentro de la profesión, en un contexto no formal. El objetivo es presentar reflexiones basadas en las experiencias de la profesión, en una Organización de la Sociedad Civil que atiende a niños y adolescentes socialmente vulnerables, en Curitiba, Brasil. Uno de los autores es la interlocutora de las reflexiones, que se basaron en las producciones de António Nóvoa (2006, 2009, 2017). El análisis se basó en registros de un diario de trabajo. Los resultados indican la necesidad de una formación diferenciada del pedagogo para trabajar en espacios no formales. La Universidad necesita mirar más allá de sus muros y comprender su verdadero papel social. Con la experiencia no formal se confirma que la verdadera formación se aprende dentro de la profesión, en interacción con los sujetos de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

pedagogo; profesión; no formal; experiencia profesional.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 9, ISSUE 02,

2021, PP. 228-247

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.21918>

CC BY-NC 4.0

“Formar-se” Pedagogo(a): Uma Experiência Profissional Não Formal

Marlene Daroz¹, Adolfo A. Hickmann

INTRODUÇÃO

Formar professores com qualificação profissional não é um tema recente. Entretanto, é vigente a ideia de que a formação que congrega aspectos sociais, políticos e institucionais é determinante para a tão desejada educação de qualidade, razão pela qual dar sentido a esse processo formativo tem sido um constante desafio.

A formação do professor/pedagogo no Brasil, apesar das mudanças na legislação, é ainda voltada para a docência, tendo a escola como campo de atuação (Freire, 2001, 2006; Freitas, 2007; Gatti, 2016; Libâneo, 2005; Morin, 2011; Nóvoa, 2006, 2009, 2017; Tardif, 2013). É também neste campo que muitas vezes se evidenciam as fragilidades da formação docente. A esse respeito, Nóvoa afirma:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. (Nóvoa, 2017, p. 26)

Na visão de Gonçalves e Tomaz (2019), a formação baseada no ensino de técnicas pedagógicas há tempos compõe a grade curricular das atuais universidades brasileiras, especialmente na formação do pedagogo, fundamentando-se na preparação para aprendizagens e práticas docentes em sala de aula. A esse respeito, salienta Gatti (2016) que é preciso reformular os currículos dos cursos de licenciaturas para formar um professor, pois “não formam bem nem no conhecimento específico e nem nas didáticas e práticas de ensino necessárias para uma atuação nas escolas” (p. 5).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB 9394/96) (Brasil, 1996) é a legislação que regulamenta todo o sistema educacional brasileiro. O artigo 1º do Capítulo I da LDB faz referência à atuação do pedagogo, ressaltando que se dirige ao “processo de formação que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (n.p.). No entanto, é o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº 3), no parágrafo único do artigo 4º, que define o desenho de outras possibilidades de participação do pedagogo em atividades docentes (Brasil, 2006). Com esse parecer, o pedagogo passou a atuar em contextos não formais de aprendizagem, como a pedagogia hospitalar, a empresarial e o pedagogo no

1 Campus Anísio Teixeira Soares, Rua Rockefeller, 52 CEP 80230-130. Bairro Rebouças, Curitiba/Paraná, Brasil.



terceiro Setor (Organizações Não Governamentais, fundações sociais, associações, entre outras). Com isso, houve uma maior atenção à Pedagogia Social.

Pérez Serrano (2007) ressalta a importância da educação social e dos profissionais nos espaços sociais, destacando a finalidade não apenas de integrar o indivíduo nos diferentes grupos sociais, mas sim como meio para contribuir à melhoria e transformação da sociedade. Diferentemente de outros países, no Brasil, muito recentemente, tem-se preparado o pedagogo para atuar em contextos não formais.

Outro importante documento é o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2015) que dedica quatro de suas 20 metas aos professores, prevendo a formação inicial, a formação continuada, a valorização do profissional e os planos de carreira.

Ser professor, em uma sociedade com inúmeras fragilidades no sistema educativo, requer, segundo Freire (2001, 2006), refletir séria e constantemente sobre a formação docente, com clareza de que não se pode duvidar um momento sequer na prática educativa crítica. Freire (2006) ressalta ainda que, para essa prática se concretizar, alguns termos precisam se unir ao ensino “de separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender” (p. 38).

Problematizando a questão formativa, uma pergunta orienta este artigo: como construir-se pedagogo dentro da profissão em um contexto não formal? Algumas respostas são sinalizadas por Nóvoa (2017), ao destacar que formar um professor é também “um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (p. 6). De acordo com o autor, formar requer mudança do sentido de formação. Tais modificações perpassam a falta de recursos e de apoio institucional, o que evidencia a importância das políticas educacionais. Para isso, diz Nóvoa, “torna-se imprescindível valorizar a preparação tanto da entrada quanto do desenvolvimento profissional docente” (2017, p. 6).

Dentro desse cenário, torna-se fundamental discutir a formação do professor, bem como refletir sobre a formação para a atuação em contextos sociais não formais, visto que esses campos ainda são pouco incentivados e raramente desejados por professores.

Diante do exposto, para atingir os objetivos propostos, este estudo tem como base experiências pessoais e profissionais registradas no diário de trabalho de uma das autoras, destacando vivências marcantes da profissão em uma Organização da Sociedade Civil (OSC). Assim, este artigo apresenta reflexões acerca da formação do professor pedagogo dentro da profissão, em contexto não formal, dialogando especialmente com António Nóvoa (2006, 2009, 2017). Busca-se destacar que a verdadeira formação se dá dentro da profissão, bem como enfatizar algumas inquietudes e provocações da profissão em um contexto não formal.

FORMAR-SE NA ACADEMIA E EM PEDAGOGIA

A Pedagogia, enquanto termo e formação, não tem trajetória simples. É carregada de ambiguidades por diversos educadores e teóricos da Educação. A palavra Pedagogia tem origem na Grécia. Desde os mais remotos tempos de sua história, usavam o substantivo *pais-paidós* para designar “criança”. Depois de dispensadas dos cuidados da ama, atenienses abastados confiavam suas crianças a um escravo, que era encarregado de dar formação (*paidéia*), conduzindo seu desenvolvimento intelectual e o cultural (Freitas,



2007; Libâneo, 2005). A palavra composta que os designava, *paidagogós*, era uma combinação do genitivo *paidós* (da criança) com a forma *agogós* (que conduz, condutor) e este seria o pedagogo – e, portanto, o “condutor de crianças”, uma espécie de guardião. Por ser uma profissão de escravos e servos, o termo pedagogo acabou por ter uma conotação pejorativa durante muito tempo.

Diferentes conceitos definem a Pedagogia. Libâneo a conceitua como “ciência da e para a Educação e teoria e prática da educação” (2005, p. 215). Desde a sua criação e compreensão de Ciência da Educação, a preocupação da Pedagogia é encontrar formas de levar o indivíduo ao conhecimento. Sendo assim, complementa Libâneo, “é o pedagogo o profissional que orienta sobre quais práticas pedagógicas a criança aprende” (2005, p. 215).

Na visão de Freire (2006), a Pedagogia é uma práxis (reflexão e ação). Em seu sentido “paidético”, ela deve ser o eixo norteador da reflexão crítica e de ação consequente na contemporaneidade. Entretanto, formar-se vai além de compreender conceitos: é um fazer constante na ação e nunca se dá por mera acumulação (Freire, 2006). Assim, no processo formativo é frequente o seguinte questionamento: formar-se para quê? Para quem?

Desde a criação do curso de Pedagogia no Brasil, em 1939, há um paradoxo sobre o curso, a função do pedagogo e seu campo de trabalho. Como ciência da Educação, a Pedagogia já conquistou seu espaço (Leite & Lima, 2010). Tem também avançado nas discussões sobre o reconhecimento da profissão, uma vez que o ponto de partida é a educação como um processo de formação da personalidade do ser humano ao longo da vida (Freitas, 2007).

No Brasil, após passar por várias legislações educacionais (Saviani, 2008), a Pedagogia é atualmente ofertada nas modalidades presencial e a distância, com duração de 3, 4 e/ou 5 anos, conforme resolução de cada instituição de ensino superior. Já o pedagogo, antes da Resolução CNE/CP- 3/2006 podia exercer funções e ocupar cargos em empresas e Organizações Não Governamentais (ONG) desde que tivesse uma formação diferenciada da recebida na licenciatura, ou seja, uma pós-graduação. Nos dias atuais, o pedagogo pode atuar em contextos formais, como docente escolar e também em contextos não formais de aprendizagem, como: empresas, hospitais, ONG e fundações, nesses dois últimos, como pedagogo social e/ou educador social, fundamentado na Pedagogia Social.

A Pedagogia Social tem raízes no Séc. XIX com os filósofos Platão e Pestalozzi. Desde o princípio, a perspectiva pedagógico-social se baseava em tentativas de encontrar soluções educacionais para os problemas sociais (Souza Neto, Silva, & Moura, 2010) fundamentada na crença de que é possível decisivamente influenciar circunstâncias sociais por meio da Educação.

A Pedagogia Social no Brasil surgiu para auxiliar nos problemas sociais de pessoas que vivem em situação de extrema vulnerabilidade e não têm seus direitos sociais garantidos de forma digna; desde então, esse campo tem buscado sua identidade própria. É mais conhecida como educação não formal, ou seja, se aprende “no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” (Gohn, 2006, p. 1), desenvolvida por movimentos sociais, OSC, programas e projetos sociais, sejam eles públicos ou privados.

É importante ressaltar que nem toda educação não escolar é Pedagogia Social. Em outras palavras, a Pedagogia Social é desenvolvida dentro da escola, na interlocução com a comunidade vizinha e as famílias dos alunos. Tanto a educação social quanto a Pedagogia Social, enquanto áreas acadêmicas e profissionais, centram seus esforços em



processos educativos não escolares, apoiando crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, famílias e comunidades no desenvolvimento humano e social, fortalecendo seus vínculos sociais.

Souza Neto, Silva e Moura (2010) salientam que, apesar dos avanços, a Pedagogia Social ainda é considerada com uma ciência nova. Entre seus representantes, Paulo Freire (2001, 2006) é uma das mais significativas referências brasileiras, com reconhecimento internacional, embora não tenha usado essa nomenclatura para definir o seu trabalho. Libâneo (2005) também se alinha a essa perspectiva ao abordar a educação em diferentes espaços e apontar caminhos que podem ser trilhados, tanto no contexto formal quanto no não formal, sem deixar de fazer educação.

Na visão de Libâneo (2007), a base de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo em sua complexidade, em sua plenitude. Entretanto, “todo trabalho docente é um trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é um trabalho docente” (Libâneo, 2007, p. 220). Para o autor, a abrangência da Pedagogia é maior que a da docência. A importância do pedagogo vai além da sala de aula e do contexto escolar – razão pela qual o papel do pedagogo se torna abrangente e, justamente por isso, muitas vezes fragmentado. Essa fragmentação vem sendo discutida nas licenciaturas de Pedagogia, bem como observadas as nuances do curso e as possibilidades de reavaliação da grade curricular, atendendo às demandas da educação. Além disso, o pedagogo tem estado atento às mudanças e às tendências do mercado que, cada vez mais, fazem dos pedagogos profissionais fundamentais (Duarte, 2001).

Formar pedagogos é um caminho com várias etapas. Nesse sentido destaca-se, em especial, a formação da identidade profissional. A qualidade e a especificidade da formação recebida agregam elementos essenciais à prática dos futuros professores. Além disso, os benefícios alcançados atingem também os educandos atendidos. Essa conquista é ressaltada há mais de 40 anos por um dos grandes estudiosos da formação e profissão de professor, António Nóvoa (2006, 2009, 2017). Para o autor, formar esse profissional não se dá no individual, tampouco se finda na graduação; deve ser um processo contínuo e “se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do pedagogo/professor como agente e a universidade e a escola como lugares de crescimento profissional permanente” (Nóvoa, 2009, p. 2).

Sendo assim, parte-se do pressuposto de que a Pedagogia de 1939 que formou o pedagogo para atuar em sala de aula e conduzir o educando para o aprendizado estava ultrapassada. Para atualizar, outras pedagogias foram compondo o processo educativo como as pedagogias propostas por Saviani (2008), Pacheco (2003), Nóvoa (2006, 2009, 2017) e Freire (2001, 2006). Apesar da relevância de cada uma na educação ao longo dos anos, pode-se dizer que tanto as pedagogias quanto as universidades tiveram papel fundamental no sentido de novos conhecimentos, metodologias e tecnologias voltados para a educação e a formação de professores. Porém, para haver mudanças efetivas é preciso romper alguns paradigmas institucionais, considerando a diversidade e reavaliação dos cursos de licenciatura de Pedagogia nas instituições de ensino superior brasileiras que preparam o pedagogo na teoria e na prática.

FORMAR-SE PEDAGOGO(A)

Quando falamos em pedagogo, por mais que os cursos de licenciatura de Pedagogia busquem inovar, é recorrente a associação com o docente que atua na educação infantil formal. Quando falamos em Educação, a ideia é de que o lugar para se educar é a escola e o lugar para se ensinar é a universidade. Entretanto é preciso considerar, com base nos estudos de Nóvoa, que “a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como educando, como educando-mestre, como estagiário, como iniciante e como titular” (Portilho & Vichessi, 2012, p. 3).

Morin (2011) afirma que, quando se trata do pedagogo, o campo de atuação é tão vasto quanto as práticas educativas na sociedade. Onde houver prática educativa intencional, haverá a pedagogia. Para o autor, entretanto, trata-se de uma pedagogia em que somente a intervenção do pedagogo e as disciplinas não dão conta. É preciso ir além da prática e da discussão/reflexão dessas práticas. E mais: é preciso ter clareza sobre a identidade do pedagogo, sobre a profissão na qual se escolheu atuar (Morin, 2011).

Pimenta (2006), relata o fato de se questionar frequentemente se o pedagogo é um professor, um educador ou um cientista. Em que circunstâncias ele se apresenta? Qual a sua identidade? Nesse mesmo sentido, Nóvoa, relatando uma experiência, diz: “a identidade do pedagogo oscila entre professor, cientista ou pedagogo, mas a resposta mais plausível é dizer-se: professor” (2006, p. 4). Já Libâneo (2007, p. 7) afirma: “se durante uma conversa sobre professores encontrarmos alguém mais curioso que pergunta: “professor de quê?” Então, tudo recomeça. Para Freitas, “em todo lugar que exige um processo de formação humana para a vida o pedagogo pode trabalhar” (2007, p. 5).

Os espaços de aprendizagem da criança são múltiplos. As primeiras aprendizagens ocorrem em nossa casa, ao lado da família e não em aulas escolares. Há muito tempo, sabe-se que a educação acontece onde há pessoas. Ela não se resume à maneira de educar, mas também ao espaço em que se educa. Com isso, a formação do pedagogo rompe com um perfil profissional de sala de aula e abrange uma prática que trabalha a pessoa do contexto escolar ao âmbito social. Nesse sentido, Nóvoa (2009) afirma que é na interação social que se percebe a necessidade de se conhecer pedagogo, de formar-se.

A formação de um profissional competente, reflexivo e crítico requer, segundo Gonçalves e Tomás (2019), conhecer, refletir e se apropriar de referenciais teóricos que, além de fornecer dados, alimentem as práticas pedagógicas. A esse respeito, Freire reflete sobre a própria prática profissional, afirmando que se envolve “com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer” (2001, p. 259).

A prática docente em sala de aula na Educação Infantil é a primeira experiência apresentada ao futuro pedagogo. Grande parte dos acadêmicos de Pedagogia inicia a prática docente ainda na graduação, nos estágios obrigatórios, e um número significativo de licenciados permanece atuando na Educação Infantil. Outros escolhem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Poucos optam pela orientação e supervisão educacional, embora o façam paralelamente ao ensino. No entanto, uma pequena parcela se interessa por atuar em espaços sociais não formais, como as empresas, hospitais e ONG.

Nos hospitais, a atuação do pedagogo é um desafio recente. Nesse espaço, um pedagogo tem papel fundamental no processo educativo; sua finalidade é acompanhar a criança e/ou adolescente no período de ausência escolar, realizando atividades nas diferentes áreas do conhecimento (Fonseca, 2003; Libâneo, 2007). Esse trabalho se



caracteriza como educação especial e contribui para a melhoria do quadro clínico e para o processo de inclusão. Ao hospital cabe oportunizar um espaço alegre e tranquilo para que o aprendizado aconteça.

Nas empresas, a presença do pedagogo também é recente. Seu espaço de trabalho é especialmente no setor de recursos humanos e de projetos sociais. Sua principal função é identificar, selecionar e desenvolver pessoas para o âmbito empresarial, provocando mudanças comportamentais nas pessoas envolvidas e harmonizando o ambiente de trabalho.

A maior incidência de atuação do profissional pedagogo em contextos sociais encontra-se, segundo Souza Neto et al. (2010), no terceiro setor, em Organizações da Sociedade Civil e ONG, nas quais, além de contribuir para a melhoria dos problemas sociais, comunitários e familiares, é responsável por diferentes tarefas. Nessas instituições, dentre as principais atribuições do pedagogo, encontra-se conduzir a aprendizagem social e escolar do público atendido, identificar nesse público as maiores dificuldades e sobre essas planejar, acompanhar e avaliar cada etapa do seu aprendizado, na instituição e na escola, bem como elaborar projetos educativos, orientar e supervisionar a equipe socioeducativa. A grande questão é: a universidade prepara o pedagogo para assumir tais tarefas? Prepara o pedagogo para atuar em contextos sociais?

Formar professores é, segundo Nóvoa, “um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (2017, p. 6). Por isso, torna-se imprescindível valorizar a preparação tanto da entrada quanto do desenvolvimento profissional docente. Na visão de Nóvoa, isso só será possível com um novo lugar institucional para a formação do professor, que “deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um ‘lugar híbrido’, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente” (2017, p. 9).

Acolher os estudantes das licenciaturas e torná-los professores capazes de se integrarem na profissão demanda, segundo Nóvoa (2017), quatro características com forças especiais: a primeira, uma casa comum da formação e da profissão, cuja força está no seu carácter híbrido, de ligação, de vínculo entre as distintas realidades; a segunda diz respeito ao lugar de entrelaçamentos, que supera a tradicional relação universidade-escola, projetando a docência como profissão baseada no conhecimento; a terceira é o lugar de encontro que valorize o conhecimento e as experiências de todos; a quarta característica diz respeito à ação pública envolvendo uma conexão entre a universidade, a escola e a comunidade. A esse respeito, Morin (2011) contribui afirmando que aprender não é saber muito, mas compreender bem aquilo que se sabe. A esse respeito afirma Nóvoa que “é no dia a dia da profissão que as bases vão se fortalecendo, nos libertando para outras aprendizagens” (2009, p. 17). O autor acrescenta:

Precisamos de novas concepções de educação. O modelo escolar, tal como o conhecemos, já não serve. Precisamos de outra pedagogia, que assegure uma forte participação dos alunos na vida da escola e também uma ligação mais forte com os espaços familiares e sociais, que vão adquirir nas próximas décadas uma maior importância na educação. (Nóvoa, 2017, p. 17)

Embora as questões sociais envolvendo alunos socioeconomicamente vulneráveis e as dificuldades de aprendizagem não sejam recentes, os debates acerca dessas questões



são. Esse tem sido um dos grandes desafios do pedagogo/professor: conhecer o público atendido influencia profundamente o verdadeiro papel social de quem ensina e educa. Para mudar essa realidade, Nóvoa (2017) ressalta a necessidade de mudanças profundas na formação do professor e, em paralelo, apresenta cinco princípios básicos, como mostra a Figura 1.



Figura 1. Princípios básicos da formação (Nóvoa, 2017, p. 16).

O princípio da disposição pessoal diz respeito a como aprender a ser professor e ao trabalho metódico e sistemático que transformar uma predisposição em disposição exige. Aprender a sentir-se professor é o princípio da interposição profissional; faz referência ao contato com a profissão, com o conhecimento e com a socialização, em um determinado universo profissional, ou seja, como cada um constrói a sua posição como profissional. A composição pedagógica se refere a aprender a agir como professor; uma vez que não há dois professores iguais, cada um tem sua maneira própria de ser. O princípio da recomposição investigativa aborda como aprender a conhecer, como professor, nos planos individual e coletivo, possibilitando recompor a prática pedagógica. O último princípio – da exposição pública – indica como aprender a intervir como professor. Esse processo envolve a escola e a sociedade e a tomada de posição, publicamente, sobre os temas educativos e a construção das políticas públicas (Nóvoa, 2017).

Com base nesses conhecimentos, a partir da observação da realidade dos alunos, a equipe da OSC passou a fazer uma roda de conversa diária com os alunos, a fim de proporcionar uma escuta diferenciada sobre as verdadeiras necessidades das crianças. Aquelas conversas, que duravam em torno de 30 minutos, serviram de base para os trabalhos pedagógicos subsequentes. A disposição em agir e o aprender a agir de maneira diferenciada, diante do universo daqueles pequenos, foram ações fundamentais para as ações práticas e frutíferas das vivências contruídas. Foi a ação da escola, na pessoa dos professores, movendo-se em direção aos verdadeiros anseios das crianças. Isso os motivou a novos conhecimentos e novas realidades.

Os princípios referenciados por Nóvoa (2017) se transformam em reflexões sobre a verdadeira trajetória da formação. Com base nos princípios, é possível afirmar que a graduação é o início dessa longa e importante jornada. Formar-se é, portanto, dinâmico e complexo. Tudo o que se aprende na prática é fazendo, planejando, observando e avaliando. Os maiores desafios vêm com a prática, dentro da profissão, bem como os questionamentos cujas respostas ainda estão por descobrir. Citando Nóvoa “sabemos o começo, mas não o meio e o fim. O fim fica na mão dos educandos” (2009, p. 5).

O Brasil é um país que tem uma vasta história de fragilidades no sistema educacional escolar; os professores são considerados produto e produtores desse sistema. Os reflexos da educação recebida nas instituições de ensino se refletem nas ações desses profissionais como professores/pedagogos. Estar preparado para atender crianças e adolescentes requer ir além da formação acadêmica: envolve especializar-se continuamente sobre as etapas de desenvolvimento humano e ter em mente que cada



educando atendido é único e tem reais necessidades, especialmente os educandos socialmente vulneráveis. Quando o pedagogo/professor trabalha com esse público, percebe mais claramente as fragilidades da sua formação (Bourdieu, 2007).

A existência de fragilidades na formação acadêmica foi a premissa que levou os autores deste artigo a refletir sobre a formação do pedagogo e a ressignificar tal premissa na profissão e na escolha do campo de atuação (Alarcão, 2001). Busca-se ainda, em concordância com Nóvoa (2017), revestir-se de um novo conceito, de um novo sentido e de um novo significado de educação, de ensino, de universidade, de escola, de professor/pedagogo, sendo a soma desses fatores o maior sentido de educar. Nesse sentido, o relato a seguir compartilha experiências do fazer da profissão em um espaço social não formal que atende crianças e adolescentes socialmente vulneráveis.

FORMAR-SE PEDAGOGO(A) DENTRO DA PROFISSÃO

CONTEXTO DO ESTUDO

Os estudos de Nóvoa (2017) ressaltam a importância de construir um novo lugar institucional que leve a profissão para dentro das instituições de formação com o intuito de afirmar a profissão docente. A partir dos referenciais desse autor, considera-se que as experiências da profissão de pedagogo, principalmente em uma OSC, vão além da formação acadêmica, envolvendo o fazer pedagógico, as suas inquietudes e os desafios construídos diariamente com um público cuja infância e contextos de vida são extremamente precários.

Registrar momentos importantes da prática é considerado pelo pedagogo Loris Malaguzzi fundamental para o momento da avaliação e replanejamento das atividades: “registrar diariamente as falas das crianças, hipóteses que as crianças lançam sobre os temas de estudo auxilia o adulto em conhecer e refletir sobre os fatos e as crianças que atende” (1999, p. 3). Malaguzzi (1999), assim como Vygotsky (1998), fornecem subsídios para compreender o professor e as crianças como sujeitos que tanto marcam quanto são marcados por uma cultura e por uma história.

Os acontecimentos narrados neste artigo são descritos a partir de um conjunto de prismas pessoais de um dos autores. Os fatos integram observações, no contexto de uma OSC/ONG, registradas em um diário de trabalho e a sua relação com o cuidado de 62 crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, regularmente matriculadas em cinco escolas, localizadas na mesma comunidade, entre fevereiro de 2017 e dezembro de 2020. As crianças e os adolescentes mencionados neste texto são oriundos de famílias com problemas socioestruturais e econômicos expostos a diferentes tipos de riscos.

O contexto é uma OSC, localizada no centro de um dos locais mais críticos da cidade de Curitiba, Brasil. A OSC nasceu do desejo de um adolescente que viveu nas ruas dessa cidade, exposto a todos os tipos de riscos, dos 5 aos 15 anos de idade. Mesmo vivendo na rua, sonhava em poder mudar a realidade de crianças e adolescentes e de famílias socioeconomicamente vulneráveis. Com a ajuda de pessoas, as quais nem conhecia, ele mudou a própria vida e realizou seu sonho aos 18 anos.



Completando recentemente 16 anos de existência, a OSC tem a missão de proporcionar desenvolvimento integral aos educandos, no contraturno escolar, estendendo o atendimento aos familiares por meio de serviços de convivência. As crianças e adolescentes, meninos e meninas, têm idades entre 5 e 12 anos e residem na comunidade, especialmente com a mãe e ou os avós, trabalhadores do mercado informal (coleta e reciclagem de resíduos), frequentando escolas locais (duas escolas municipais, duas estaduais e uma privada, como bolsistas).

Todos os educandos da OSC são acompanhados por educadores sociais, psicólogo, assistente social e pedagoga. No atendimento, são respeitados os preceitos descritos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990). Os dados descritos neste texto são entendidos como fundamentais para a autoavaliação sobre a formação, atuação e profissão do pedagogo, em especial, o pedagogo social.

UMA EXPERIÊNCIA NÃO FORMAL

Com base na releitura dos registros de trabalho da pedagoga da OSC, acerca de atividades realizadas na instituição, bem como de visitas quinzenais às cinco escolas, destacam-se alguns registros fundamentais. Neste artigo, o ponto de vista será o da pedagoga que tem como centro das reflexões o fazer pedagógico com crianças e adolescentes socialmente vulneráveis, atendidos em uma OSC na cidade de Curitiba, Brasil. Além da pedagoga, a narrativa tem como base um diário de trabalho. A OSC e algumas escolas são contextos de referência presentes nos relatos.

Nascer e viver em um contexto cercado de riscos e de dificuldades ambientais e estruturais, é, para muitos, situação comum. Por ser comum, impede a percepção de fatores de risco que envolvem tanto os familiares quanto a comunidade, uma vez que a atenção maior se centra nos meios de sobrevivência. No entanto, quem não vive na comunidade e observa a realidade por outro ângulo percebe que, tanto para os adultos quanto para as crianças, a situação é vulnerável e de riscos iminentes. Por outro lado, quem não vive nesse contexto, mas conhece e interage com o público que ali reside, passa a compreender as verdadeiras amarras que envolvem as pessoas e o seu contexto de vida, sem deixar de indagar: o que dizem as crianças? Como e com quem vivem? Como percebem o seu contexto de vida? Como os profissionais da ONG podem contribuir preventivamente?

É sabido que experiências de trabalho em rede que envolvem a união de setores como saúde, educação e ação social podem contribuir para mudanças positivas e duradouras, tanto nas famílias quanto na comunidade de inserção. Nesses contextos, as ações mais emergenciais são de manutenção da alimentação. Para muitas famílias, receber auxílio nas suas necessidades básicas ameniza os principais problemas vivenciados; os demais, como os emocionais, são situações cotidianas que a condição de vida exige passar.

As crianças, mesmo em meio a problemas sociais e ambientais, cercadas por depósitos de materiais reciclados, com a presença de roedores e animais abandonados, percebem beleza naquele lugar. Ou seja, esse ambiente extremo, aos olhos de quem vê de fora é, para elas, espaço para brincadeiras; é a sua comunidade, o contexto de vida de seus pais e de gerações anteriores. Já dizia Wallon que “a criança não sabe senão viver a sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto” (1989, p. 9). De fato, são os adultos quem



denunciam os problemas sociais na comunidade e nas famílias porque se sentem, em parte, responsáveis pela segurança e manutenção da vida de quem ali vive.

A OSC está localizada no coração da comunidade e oferece, dentre diversas propostas pedagógicas, acompanhamento escolar orientado pela pedagoga. As maiores dificuldades escolares apresentadas pelos educandos são frequentemente discutidas com professores das escolas da comunidade. Por outro lado, para esses professores, as maiores dificuldades observadas dizem respeito ao comportamento em sala de aula, e não ao aprendizado. Os docentes atribuem as condições socioestruturais e familiares como causa do comportamento inadequado e destacam alguns alunos como pouco habilidosos e geradores de conflitos na turma.

A esse respeito, Perrenoud entende competência/habilidade como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (2000, p. 15), não conflitos. Nesse sentido, para o professor, “dominar o conteúdo não é o suficiente para bem ensiná-lo, é preciso também que o professor seja capaz de reconstruí-lo em situações complexas” (Perrenoud, 2000, p. 15). Para isso, salienta Perrenoud (2000), é preciso conhecer o aluno também nas suas relações familiares, comunitárias e afetivas.

Indagados sobre o comportamento das crianças da comunidade, os professores sugerem ser consequência tanto da ausência quanto da ineficácia dos cuidados e orientação dos pais, bem como das condições sociais e econômicas nas quais vivem as famílias. Tal afirmativa nos leva a retomar o velho e recorrente discurso de que o mau comportamento e as dificuldades de aprendizagem são resultados das condições precárias do contexto de vida. É verdade que muitas famílias vivem em condições de pobreza e abandono social e estrutural. Porém, como bem afirmou Perrenoud (2000), a condição socioeconômica não pode ser considerada fator responsável pelo comportamento das crianças em sala de aula, tampouco pela ausência de criatividade (as atividades são copiadas, e não criadas pelas crianças) e habilidades.

A descrição das crianças pelos professores diverge das observações da pedagoga e da equipe da OSC. Na instituição, as mesmas crianças se mostram questionadoras, criativas e habilidosas, apesar de agitadas. Diariamente participam de diferentes atividades, surpreendendo a cada etapa. Quando indagadas sobre a escola e seus professores, algumas crianças relatam que não se sentem pertencentes àquele lugar. Seu sentimento é de exclusão; afirmam não se sentir encorajadas a questionar ou tirar dúvidas com os professores, porque raramente obtêm respostas.

A exclusão é uma das causas da evasão escolar. Estudos de Bourdieu mostram que “a perpetuação da desigualdade está no fato, facilmente verificável, de que a frustração com o fracasso escolar leva muitos alunos e suas famílias a investir menos esforços no aprendizado formal, desenhando um círculo que se autoalimenta” (2007, p. 5). Para o autor, os alunos frequentemente são discriminados na escola por causa de sua aparência e seus hábitos. Segundo Bourdieu (2007), o universo pessoal do educando se transporta para a sua autoestima e se converte em baixa autoestima; esse fator, somado aos problemas familiares e sociais, fragiliza as relações e interações. Desse modo, a escola deixa de ser um espaço de satisfação e promoção para a mudança de vida.

Na OSC, os educandos são estimulados a selecionar temas que consideram importantes conhecer e aprender e os meios de investigação, bem como apresentar soluções e ou ações ao grande grupo. Entre os temas selecionados, frequentemente aparece a relação entre professor-aluno. A metodologia usada para as reflexões é a roda de conversa baseada nos círculos de paz de Pranis (2010). No círculo de paz, a criança e e/ou adolescente tem vez e voz e pode decidir falar ou ficar calada, pois o silêncio é

também uma resposta. No entanto, nessa atividade dificilmente ficam caladas, todos têm algo a dizer e a contribuir.

A metodologia da roda de conversa tem proporcionado o diálogo, o que tem repercutido significativamente entre os participantes. Entre as sugestões propostas pelas crianças, uma chamou atenção da equipe da OSC/ONG: as crianças propuseram convidar os professores para conhecer a vida na comunidade e o trabalho realizado pela instituição. Questionadas sobre o porquê da proposta, afirmaram ser importante conhecer as pessoas antes de julgar as suas atitudes, baseando-se em suposições do cenário observado na comunidade, igualando tudo a todos.

As sugestões destacadas pelas crianças e adolescentes levaram a pedagoga e os educadores sociais da OSC a refletirem sobre o que os educandos pensam, como se sentem sobre o tratamento recebido na escola, sobre a sua comunidade e os problemas nela existentes. Na visão da equipe, estavam corretos em afirmar que é mais fácil julgar quando não viveu a experiência, que mudar a forma de pensar. Agir pode resultar em impactos significativos na relação do aluno com o professor.

Com base na proposta das crianças, a ONG encaminhou convite para os gestores e professores das escolas da comunidade participarem, sempre que possível, das atividades. A ideia foi acolhida e, desde então, professores e gestores frequentemente visitam a comunidade e participam de atividades organizadas também na ONG. Essa integração tem refletido diretamente no aprendizado e no interesse dos educandos pela escola.

Outro fator importante observado foi que os educandos, antes considerados pelos professores como “problema”, vêm sendo frequentemente elogiados e convidados para palestrar sobre a vida em uma comunidade, abordando temas como: lidar com a presença das drogas, dificuldades sociais e a relação com a família, dentre outros. Nesse sentido, o pedagogo italiano Francesco Tonucci (2005) reforça que as experiências vividas diariamente pela criança devem ser valorizadas e servir de material de estudo nas escolas para desenvolver as suas capacidades e talentos. Para isso, “os professores precisam ‘escutar’ a criança, o que elas têm a dizer, mais do que ensinar do próprio conhecimento” (Tonucci, 2005, p. 11).

Nos últimos meses de 2020, o principal debate foi sobre a dinâmica, na e pela comunidade, causada pelo distanciamento social devido à pandemia da Covid-19. Vem sendo uma experiência nunca vivida ou sequer imaginada, especialmente pelas crianças. Para elas, dentre outras perdas, não poder frequentar a escola foi o que mais as impactou. O ensino, que antes era presencial, passou a ser remoto, ou seja, à distância. Crianças e os adolescentes passaram a receber semanalmente, em casa, material com tarefas e estudos preparados pelos professores.

As medidas de atendimento a distância duraram de março a dezembro de 2020 e geraram muitos impactos. Sem a presença de um professor, surgiram variadas dificuldades. Em muitas delas, foi necessária a intervenção pela equipe da OSC, em especial pela pedagoga. As maiores dificuldades diagnosticadas foram a inacessibilidade a um computador com internet e a baixa escolaridade de muitos pais e/ou responsáveis, dificultando a condução das tarefas e a devolução das mesmas para a escola.

Fora da escola, muitas crianças se distanciaram do ensino e do aprendizado, priorizando o uso de videogame, televisão e brincadeiras com vizinhos e familiares, enquanto outras seguiram lutando contra a pandemia, aprendendo a se destacar. É importante frisar que os impactos não foram somente sentidos pelos alunos, mas também pelos professores que precisaram se reinventar, replanejar suas aulas, desafiar-



se e aprender a usar novas tecnologias para tornar acessível o conhecimento e o aprendizado remoto para todos os alunos.

Nesse último ano, devido ao distanciamento social, as crianças e os adolescentes não frequentaram a OSC/ONG. Durante esse período, a pedagoga atendeu individualmente cada criança, por meio de visitas semanais, ajudando nas tarefas escolares, reforçando o compromisso com a escola. Mesmo auxiliando cada criança, foi possível observar e avaliar que, enquanto algumas perderam aprendizado (não sabiam mais fazer cálculos básicos matemáticos, por exemplo), outras tiveram oportunidades de crescimento (leram novas literaturas, aprenderam ferramentas novas de uso da internet, criaram jogos, dentre outras atividades).

Os dias, as atividades e as experiências vivenciadas na OSC com o público atendido, equipe técnica e visitantes foram cuidadosamente registradas no diário que deu vida a este texto. Durante o período dos registros, mais de 50 situações vivenciadas na instituição, nas visitas e nas escolas foram registradas. As anotações configuraram material importante para discussões e reflexões sobre a relevância do papel de cada profissional envolvido. Também permitiram refletir sobre a formação do pedagogo e a sua atuação, em especial nos espaços não formais.

Para o pedagogo que atua em um espaço social não formal como a referida ONG, cabe não só conhecer o público atendido, mas compreender que cada educando é único. Nesse sentido, somam-se às dificuldades escolares, as familiares, as relações no seu entorno, os problemas sociais e o fato de que os educandos precisam de orientação, de segurança, de oportunidade para mostrar que podem transformar e serem transformados (Nóvoa, 2017).

No caso da interlocutora, ao vivenciar e avaliar as experiências na OSC, um mundo novo se apresentou, ampliando o papel do Pedagogo até então preparado para atuar na docência, em sala de aula. Na OSC não havia uma sala de aula, uma turma e um ano escolar, havia crianças e adolescentes com dificuldades escolares e familiares diversas. Essas crianças, antes de fazer as tarefas solicitadas pelos professores, queriam falar da vida, dos sonhos, da família, entender o mundo ao seu redor para entender o seu papel na escola e o papel da escola na sua vida. As tarefas escolares e atividades pedagógicas passaram a fazer parte de um projeto de vida administrado pela criança. Para atender a essas demandas, foi preciso romper paradigmas de que o pedagogo orienta e supervisiona as dificuldades da aprendizagem e que as demais dimensões são de competência do psicólogo e do assistente social.

Ao romper paradigmas, o currículo universitário para a formação do pedagogo foi desafiado, experiências essas, antes nunca imaginadas. Anteriormente, as práticas pedagógicas desenvolvidas por um pedagogo, em uma OSC, eram direcionadas para as questões escolares. Com esse novo paradigma, foi possível ir além das questões escolares e ampliar os espaços de atuação. Além disso, houve debates com acadêmicos do curso de Pedagogia, em duas universidades, resultando na adequação das unidades curriculares do curso. Com isso, esses cursos ganharam uma unidade curricular intitulada “Diferentes espaços e processos colaborativos de aprendizagem” para complementar a formação do Pedagogo, buscando capacitá-los a atuar em espaços não formais. Atuar em um contexto não formal, atendendo especialmente a infância de risco, tem sido desde então a maior e melhor universidade.

Assim como António Nóvoa (2006, 2009, 2017), o educador e pedagogo José Pacheco (2003), idealizador da Escola da Ponte, em Portugal, vem há mais de 40 anos afirmando a importância da formação do professor. Naquela instituição, os educandos são preparados para a autonomia acadêmica, e os docentes, para atender essa

autonomia, identificar quando os educandos estão prontos para serem avaliados no aprendizado.

As experiências vivenciadas na profissão em espaço não formal possibilitaram aos autores deste artigo conhecer os diferentes caminhos dessa profissão. Esses caminhos não se encontraram na escola, na sala de aula, mas entre ONGs locais, federais e internacionais, em Fundações Sociais, com moradores de rua, em projetos com juízes e conselheiros da infância. Esse foi um dos diferenciais das experiências aqui relatadas. Houve ainda a aquisição de um saber profissional que perpassa a prática, reforçado pelo aprendizado com os mais velhos, os mais pobres, as crianças em risco, as famílias, a comunidade e as escolas.

Nós, os autores, construímos na profissão experiências extraescolares, inovando, arriscando, sem deixar de sermos pedagogos. Compartilhamos com Nóvoa (2009, p. 38) que “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos”. Compartilhamos também com Costa (2012), “aquilo que uma pessoa se torna ao longo da vida depende fundamentalmente de duas coisas: das oportunidades que teve e das escolhas que fez” (p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de apresentar reflexões acerca da formação do professor pedagogo, construída dentro da profissão, o resgate de registros do diário de trabalho de um dos autores permite compreender a profissão e todas as suas inter-relações com a formação. Foi possível perceber também que a formação necessária para atuar na profissão tem dimensão social, pedagógica e cultural ampla que não se aprende na universidade, mas que deve perpassar os seus muros e possibilitar explorar outros contextos de aprendizagem – um deles, o não formal.

Com base nas experiências, torna-se imprescindível repensar a formação ofertada nas licenciaturas de Pedagogia, que tem como objetivo maior preparar o professor para atuar na docência e em sala de aula, priorizando o conteúdo e esquecendo que o público é diverso. Durante a graduação, o único momento em que o futuro professor conhece o seu público é nos breves momentos de estágio e em espaços formais; raramente as experiências acontecem em contextos sociais e de educação não formal.

Nas aulas do curso de Pedagogia, é de extrema importância promover discussões entre professores e acadêmicos sobre experiências com públicos diversos, relacionando leituras e estudos de casos que envolvam as dificuldades de aprendizagem com olhar para os contextos socioeconomicamente desfavorecidos, e sobre estes, questionamentos de como e com quem vivem as crianças e os adolescentes que são também alunos, o que desejam conhecer e aprender, como gostariam de ser tratados. Temas sobre esse público raramente são discutidos em sala de aula, ficando restritos a alguns seminários e encontros. Tais temas, quando discutidos à luz das resoluções educacionais, das diretrizes e bases curriculares, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), bem como pelos autores, contribuem fundamentalmente tanto para a formação quanto para a prática que definem o momento da chegada do futuro professor/pedagogo em sala como profissional. Um professor/pedagogo preparado para atuar na docência como pessoa se sentirá melhor preparado para enfrentar as adversidades da profissão.



As leituras sobre o tema e a releitura dos registros do diário de trabalho revelaram que atuar em espaços não formais vai além do fazer da profissão e se diferencia da prática da sala de aula, proporcionando riquezas de aprendizados, de conhecimentos sobre, por exemplo: o que ocasionam e como se mantêm as diferenças sociais; o conhecimento da profissão e da atuação dos pais; o contexto em que elas transitam; os sonhos e anseios dessas crianças. A partir disso, foi possível contribuir, com maior consistência e eficácia, para que a criança, por meio de ações protagonistas, passasse a valorizar a escola e se tornasse um agente na sua comunidade.

Diferentemente das funções desempenhadas pelos pedagogos em escolas, a atuação em espaços não formais, em especial na referida OSC, deu abertura para o pedagogo inovar as práticas pedagógicas que foram aprovadas pelas crianças e os adolescentes. Isso representou um leque diversificado de papéis e de vivências. Foi como cursar outra universidade, porém, sem disciplinas e provas, mas práticas e no lugar de professores, *feedback* das crianças. As relações diretas com as necessidades reais daquelas crianças levaram à novas formas do fazer docente, muito além do aspecto teórico ou meramente técnico. Isso reforçou a ideia de que a relação entre a formação superior na licenciatura de Pedagogia e o exercício da profissão reafirma os postulados de António Nóvoa (2006, 2009, 2017) e Paulo Freire (2001, 2006) de que as teorias adquiridas na universidade se aprendem, efetivamente, na prática.

Para nós, autores pedagogos, atuar em um contexto não formal resultou em uma grande visibilidade do verdadeiro papel da profissão. Muito do aprendizado foi com crianças e adolescentes que mais têm dificuldades escolares e estão frequentemente expostos a diversos tipos de riscos. Nesse sentido, registrar situações do cotidiano e refletir sobre a prática permitiu produzir esse texto, e a entender a finalidade de reavaliá-la, despertou o verdadeiro sentido de “formar-se” na profissão.

Sobre as crianças atendidas na OSC/ONG é possível afirmar que, apesar das dificuldades familiares, estruturais, ambientais e sociais, são felizes na comunidade onde vivem. A ONG tem um papel importante na comunidade e vem sendo fundamental na vida das crianças. O trabalho realizado tem mudado a realidade de muitas dessas crianças, contribuindo para uma vida mais saudável e segura e para a garantia dos direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990).

Ainda sobre as crianças, concordamos com o pedagogo Loris Malaguzzi, idealizador da metodologia usada na Educação Infantil de escolas italianas de Reggio Emília, que afirma que “as crianças têm capacidades, potenciais e interesse em construir seu próprio aprendizado, que se permitirmos elas se interessam naturalmente pelas interações sociais e em relacionar-se com tudo o que o ambiente lhes oferece” (Malaguzzi, 1999, p. 3). Citando o título de uma das obras do autor, “as crianças são feitas de cem linguagens e tudo podem aprender”. Desse modo, tanto as crianças quanto o professor aprendem simultaneamente. O aprendizado da docência em um contexto não formal é realmente excepcional. Como não há sala de aula, as interações envolvem todos os espaços e, em cada um desses, o aprendizado é potencializado.

Porém, vale ressaltar: a universidade e o curso de formação de professores (Pedagogia) precisam se redescobrir. É necessário conhecer e dialogar com os profissionais e o público atendido pelos espaços não formais, durante a graduação, não somente nas poucas horas de estágio, quando esses acontecem. Nesse sentido, a unidade curricular “Diferentes espaços e processos colaborativos de aprendizagem” é muito enriquecedora. Disciplinas mais práticas e voltadas para a realidade dos alunos. Afinal, a Pedagogia precisa ser viva, como a língua, como a própria dinâmica dos seres

humanos, no contexto em que se insere. Muito do que não fazemos é porque não aprendemos como fazer.

Se, para alguns, a formação e o exercício da docência é apenas um sonho, para outros, é a melhor escolha. Para os autores pedagogos deste artigo, atuar em espaços não formais foi uma escolha que reafirma a certeza de que a verdadeira formação é construída dentro da profissão. Sem a intenção de esgotar este tema, estamos cientes de que a Pedagogia e o pedagogo – aquela enquanto Ciência da Educação e este enquanto profissional e formador de seres humanos – serão sempre nossos maiores desafios. A oportunidade de desafiar e sermos desafiados nos entusiasma ainda mais a continuar nossa caminhada. É com esse sentimento que finalizamos este texto.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (Org.) (2001). *A Escola Reflexiva e a Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Bourdieu, P. (2007). *Escritos de Educação*. (9ª Edição). Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (1990). Lei n. 8.069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 13563.
- Brasil. (1996). Lei n. 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. p. 27833.
- Brasil. (2006). CNE/CP Nº 3. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Retirado em 23/11/2020 de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf
- Brasil. (2015). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. – Brasília, DF: Inep.
- Costa, A. G. da. (2012). *O Professor Como Educador*. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães.
- Duarte, N. (2001). As Pedagogias do Aprender a Aprender e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. *Rev. Bras. Educ.*, 18, 35-40. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>
- Fonseca, E. S. da (2003). *Atendimento Escolar no Ambiente Hospitalar*. São Paulo: Memnon.
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos Professores. *Revista Estudos Avançados*, 15 (42), 259-268. Retirado de: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. (12ª Edição). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. H. C. A. (2007). (Nova) Política de Formação de Professores: a Prioridade Postergada. *Educ. Soc.*, 28(100), 1203-1230. <https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?lang=pt>
- Gatti, B. (2016). Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais. *Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)*, 1(2), 161-171. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>



- Gonçalves, C., & Tomás, C. (2019). Textos e Contextos: a Relação entre Teoria e Prática na PES pela Voz de Futuros/as Educadores/as e Professores/as. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 53(1). https://doi.org/10.14195/1647-8614_53-1_2
- Gonh, M. da G. (2006, janeiro). Educação não-formal na pedagogia social. Comunicação apresentada no I Congresso Internacional de Pedagogia Social. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Leite, Y. U. F., & Lima, V. M. M. (2010). Cursos de Pedagogia no Brasil: o que Dizem os Dados do INEP/MEC. *Ensino Em Re-Vista*, 17(1). Retirado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8185>
- Libâneo, J. C. (2005). *Didática*. (23ª Edição). São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2007). *Pedagogia e Pedagogos: Para Quê?* (8ª Edição). São Paulo: Cortez.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: a Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Morin, E. (2011). *Introdução ao Pensamento Complexo*. (4ª Edição). Porto Alegre: Editora Sulina.
- Nóvoa, A. F. (2006). Para uma Formação de Professores Construída Dentro da Profissão. Lisboa: Editora Porto.
- Nóvoa, A. F. (2009). *Profissão Professor*. Porto: Editora Porto.
- Nóvoa, A. F. (2017). Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. *Cad. Pesqui.*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Pacheco, J. (2003). *Sozinho na escola*. São Paulo: EDS.
- Perrenoud, P. (2000). 10 Novas Competências para Ensinar: Convite à Viagem. Porto Alegre: Artmed.
- Pérez Serrano, G. (2007). Presentación. *SIPS - Pedagogía Social*, 14, 5-8.
- Pimenta, S. G. (2006). Para uma Re-significação da Didática – Ciências da Educação, Pedagogia e Didática (uma Revisão e uma Síntese Provisória). In S. G. Pimenta (Org.), *Didática e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal* (pp. 19-76). São Paulo: Cortez.
- Portilho, G., & Vichessi, B. (2012). *Entrevista com o Educador Português António Nóvoa*. Retirado de: <https://novaescola.org.br/conteudo/212/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa#>
- Pranis, K. (2010). *Processos Circulares*. São Paulo: Palas Athena.
- Saviani, D. (2008). *A Pedagogia no Brasil: História e Teoria*. Campinas: Autores Associados.
- Souza Neto, J. C. de, Silva, R. da, & Moura, R. A. (2010). Pedagogia Social no Brasil: Antecedentes, Inspirações, Statu Quo e Tendências. *Rev. Bras. Educ.*, 15(44). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200016>

Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educ. Soc.*, 34(123), 551-571. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>

Tonucci, F. (2005). *Quando as Crianças Dizem: Agora Chega*. Porto Alegre: Artmed.

Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Wallon, H. (1989). *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa.



Received: January 1, 2021

Resubmit for Review: February 23, 2021

Accepted: March 15, 2021

Published online: June 30, 2021

